درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن

إعداد

د. يحيى محمد الشديفات

كلية العلوم التربوية/ جامعة آل البيت

د. محمد عبود الحراحشة

قسم العلوم التربوية والإدارية

كلية الطفيلة الجامعية التطبيقية / جامعة البلقاء التطبيقية

درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن

إعداد

د.يحيى محمد الشديفات   د.محمد عبود الحراحشة

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن ، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من المركز الوظيفي، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي .

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة لقياس درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي تكونت من (٣٧) فقرة موزعة على أنماط أربعة هي: التفكير الشمولي، والتفكير التجريدي، والتفكير التشخيصي، والتفكير التخطيطي. وتم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحتوى من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين، وتم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وطريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات للأداة (٠,٨٦ و٠,٩٧) على التوالي.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) فرداً من القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم جاءت بمستوى منخفض بجميع أنماطه ، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي تُعزى لمتغير المركز الوظيفي ، وكانت الفروق لصالح فئتي المديرين العامين ومديري التربية والتعليم ، في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن تُعزى لمتغيري الخبرة في مجال الإدارة والمؤهل العلمي .

أما أهم التوصيات فهي :

زيادة الاهتمام بتأهيل القادة التربويين والاستمرار في برامج تطويريهم ، وإجراء دراسات مماثلة لقياس درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى قيادات التعليم العالي في الجامعات الأردنية العامة والخاصة على مستوى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية.

The Degree of Strategic Thinking Styles Practice of Educational Leaders in the Ministry of Education in Jordan

Dr. Yahya M. Ashdayfat , Dr. Mohammad A. Al- Harahsheh

Abstract :

The study is aimed at recognizing the degree of strategic thinking styles practice of educational leaders in the Ministry of Education in Jordan . It is also aimed at recognizing the effect of the functional position , experience and scientific qualification on the degree of the strategic thinking styles practice . For achieving the aims of the study a tool is developed to measure the degree of the strategic thinking styles practice, The tool consists of (37) items distributed into four styles ; comprehensive thinking , abstract thinking , diagnostic thinking and planned thinking .

The validity of the study is ascertained through the content validity by submitting the tool to a jury . The reliability is established by (test - re -test) and the internal validity method .

The coefficient of reliability was (0.86 and 0.97) respectively .

The sample of the study consists of (365) individuals from educational leaders in the Ministry of Education in Jordan chosen randomly .

The results indicated that the strategic thinking style of the administrative leadership in the Ministry of Education in Jordan was low as a whole , the results show that there were statistical differences in the degree of the strategic thinking styles of practice attributed to the variable of functional position . The differences were to the benefit of the general managers and educational directors . There were no statistical differences in the degree of the strategic thinking style practice for leaderships of the Ministry of Education in Jordan attributed to experience in the area of administration and qualifications .

The most important recommendations are : more attention should be given to qualifying educational leaders and continuous programs should be introduced for developing them .

Similar studies should be conducted for measuring the degree of strategic thinking practice to the higher educational leaders in public and private universities for the deans of colleges, and the academic department chairmen.

مقدمة الدراسة وأهميتها :

يُعد التغيّر المستمر في الأفكار والتكنولوجيا وغيرها من التحديات التي تواجه المنظمات التربوية. فإذا كان البقاء والاستمرار في تحقيق الأهداف المنشودة، من التحديات الرئيسة فمواجهة التغيير ومواكبة التقدم والتكيف مع البيئة، يمثلان شرطاً ضرورياً لتحقيق هذه الأهداف. وأن التفكير الإستراتيجي هو الطريقة التي تحدد التوجهات الخاصة بالأنشطة، ولمواجهة المشكلات والتعامل مع التغييرات الداخلية والخارجية. كما يُعد التفكير الإستراتيجي مهماً وأساسياً ليس لمنظمات الأعمال التي تهدف إلى الربح ، وإنما كذلك إلى منظمات الإدارة العامة (الحكومية) ومنها التربوية بجميع أحجامها، وعلى مختلف فعالياتها وأنشطتها وذلك بهدف تحسين مستوى أدائها. وعليه فإن العديد من الباحثين يرون أن الإدارة الإستراتيجية بوصفها فكراً ومضموناً وسلوكاً وتوجهاً هي الوسيلة الفعالة لإنقاذ المنظمات من حالات الفشل والانهيار. وهذا يتطلب منها أن تتبنى مدخل التفكير الإستراتيجي، وبهذا المجال فإنه لابد من إدراك أن الفرق بين الإدارة الإستراتيجية وكون المنظمة لديها استراتيجية معينة هو كالفرق بين النجاح والفشل، ذلك أن ممارسة الإدارة الإستراتيجية تسمح بالتقييم المستمر للتغير في الظروف البيئية الداخلية والخارجية وتحديد إمكانيات الملاءمة وبدائل التصرف وأساليبه في ضوء هذا التقييم (الحسيني، ٢٠٠٠). ولقد تمكنت بعض المنظمات من تحقيق النجاح لبعض الوقت بالاعتماد على البداهة والأهداف غير المكتوبة، إلا أنها لم تستطع المحافظة على هذا النجاح أو تعزيزه، وبصفة عامة، فقد أشار كل من إدريس والمرسي (٢٠٠٢) إلى أن أهمية تبني الفكر الإستراتيجي تزداد في حالات : كبر حجم المنظمة، وزيادة عدد المستويات الإدارية، وزيادة معدلات التغير البيئي . وأوضحا أن ارتفاع معدلات مخاطر اتخاذ القرارات، وتكلفة القرارات الخاطئة

أسهما في زيادة القيود والأعباء الاقتصادية. وأن زيادة حدة المنافسة، والتطور التكنولوجي المتسارع أديا إلى زيادة معدلات تبني التفكير الإستراتيجي من قبل القادة ليتمكنوا من الحفاظ على القدرة التنافسية في ظل ظروف بيئية متغيرة.

ويتطلب التعامل مع التكنولوجيا المتغيرة بصفة مستمرة ظهور شكل جديد من القيادة، ومن الضروري أن يتمكن القادة من التعامل مع تغيرات البيئة الديناميكية، وأن يكونوا قادرين على توفير التوجه الإستراتيجي الذي يساعد المنظمة على خوض غمار المستقبل المجهول، ويقع على عاتق القيادة مسؤولية توفير النظرة المستقبلية للمنظمة من خلال قدرتها على تتبع الأبعاد الجديدة للتغيير من حيث سرعته وكثافته سواء على مستوى البيئة الخارجية أو البيئة الداخلية، وحقيقة الأمر أنه توجد داخل كل منظمة مقومات للنجاح وأخرى للفشل ، وما يميز منظمة عن أخرى هو استفادتها من مقومات النجاح في تحسين فرصها (العارف، ٢٠٠١).

إن الحاجة إلى قادة يمتلكون القدرة على التفكير الإستراتيجي، في هذا العصر حاجة ماسة؛ فالعصر الحالي هو عصر تغير دائم ، ولابد فيه للمنظمات التقليدية أن تكون قادرة على التكييف مع طبيعة العصر ، وقد تكون المنظمات التربوية أكثر حاجة لمسايرة الواقع نظراً لطبيعة أهدافها ودورها، وبذلك فهي أكثر حاجة من المنظمات الأخرى لقادة قادرين على التفكير الإستراتيجي ولديهم رؤية مستقبلية، في عصر أصبح فيه التغيير في مواقع العمل أسلوب حياة، وصارت عمليات إعادة التنظيم وإدخال التقنيات الجديدة حاجة يجب أن تكون مألوفة لديهم وأن تكون اتجاهاتهم نحوها إيجابية. فعصر الثورة المعرفية والتكنولوجية يتطلب قادة

استراتيجيين في تفكيرهم.

وتُعد التربية قطاعاً من القطاعات الواسعة التي تشهد تحولات سريعة، تتطلب بحكم خضوعها لمتغيرات عديدة قد تؤثر في مسيرتها عن تحقيق أهدافها، إلى استخدام التفكير الإستراتيجي لاتخاذ القرارات المتعلقة بالمحافظة على مواءمة التربية للتغيرات التي تحيط بها، لما لها من أهمية في تحقيق أهداف المنظمة التربوية.

و تبدو أهمية التفكير الإستراتيجي من خلال نظرته الشاملة المتكاملة إلى المستقبل، وإلى ما هو متاح وما يمكن الحصول عليه مستنداً في ذلك إلى المبادأة أسلوباً للعمل. وأوضح محمد (٢٠٠٢) أهمية التفكير الإستراتيجي بالنقاط التالية:

١. توجه عناصر التفكير الإستراتيجي مجمل عمليات التفكير في مختلف المستويات التنظيمية نحو المقاصد الإستراتيجية بما يحقق تجانس التفكير.
٢. ينجم عن تجانس التفكير الإستراتيجي خاصية الإجماع الإستراتيجي والتفكير الجمعي، ويدفع هذا الأمر جميع الأطراف نحو قبول الالتزامات المترتبة على الإجماع تجاه اتخاذ القرار وتنفيذه، ويجنب الإدارة الوقوع في أخطاء الالتزامات.
٣. سهولة إجراء التغييرات وإعادة البناء وشيوع عنصر المرونة في التخطيط والممارسات الإدارية المختلفة.
٤. يُعد التفكير الجمعي أحد أوجه التفكير الإستراتيجي، ويستمد هذا الإطار التفكيري فلسفته من أسس مقاربة إلى حد ما لأسس العملية

السياسية للقرار الإستراتيجي، ولذلك فإن المدير الإستراتيجي قد يلجأ إلى استخدام مهارته العقلية في بلورة آفاق التفكير لدى المديرين العاملين معه وبما ينسجم والتوجهات الإستراتيجية للمنظمة.

أما مزايا هذا النوع من التفكير فقد حددها حجي (٢٠٠٢) بما يأتي:

١. طويل المدى.
٢. يشتمل على جميع جوانب المنظمة.
٣. تأملي.
٤. يأخذ بالاعتبار جميع إمكانات المنظمة.
٥. ابتكاري يخترق مجالات جديدة.
٦. أكثر اهتماماً بالفعالية.
٧. يحدد الفرص ويفيد منها.
٨. يفحص (يقّوم) باستمرار البيئة الخارجية.
٩. يسير وفقاً لمنهج البحث العلمي في كل مكان.

ويتميز القادة من ذوي التفكير الإستراتيجي بمجموعة من الخصائص التي حددها الماضي (١٩٩٤) بما يأتي:

- القدرة على التفكير الابتكاري الخلاق.
- القدرة على مواجهة المشكلات وحلها.
- سلامة المنطق وصفاء الذهن.
- سرعة البديهة.

- الذكاء الفطري.
- القدرة على التحليل المنطقي.
- سعة العلم والمعرفة بما يدور حولهم.
- سعة الأفق والنظرة الكلية للأمور.
- البصيرة النافذة، والإلهام الموفق.
- حسن الظن بقدراتهم والثقة في أنفسهم، وفي مرؤوسيهم.
- فن التعامل مع الآخرين، والقدرة على التأثير فيهم.
- القدرة على حسن الاستفادة بوقته وإدارته بفاعلية.
- الإلمام الفني العام بطبيعة ما يؤديه من عمل.
- قوة الإرادة وشدة العزيمة التي لا تفتر.

وتتعدد أنماط التفكير بتعدد المواقف التي يجابهها متخذ القرار وفقاً لأساليب اختيارهم البدائل الإستراتيجية، وفي ضوء ذلك تقسم إلى أربعة أنماط:

١. **التفكير الشامل :**

في هذا النمط من التفكير يهتم القائد الإستراتيجي بتحديد الإطار العام للمشكلة، ويعتمد في ذلك على خبرته المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثرة في المشكلة، فضلاً عن صياغة أطر النتائج المستهدفة (Lyles&Thomas,1988,131). وأشار هيكسون (Hickson,1987) بأنه يغلب على تعامل القائد الإستراتيجي مع الخيارات الإستراتيجية، عنصر سرعة الاستجابة لوضع الحلول، وتعتمد دقة الحلول على المهارات العقلية للقائد في فهم واستيعاب معاني الرموز ، وما تؤول إليه من علاقات احتمالية. وأكد ماسون(Mason,1968) بأن القائد الإستراتيجي يقرن

نجاح قراراته بمظاهر الإبداع والخيال التي تنعكس بشكل واضح على تصميم الأنشطة و الممارسات المنظمية .

٢. **التفكير التجريدي:**

في هذا النمط من التفكير يهتم القائد الإستراتيجي بحصر العوامل العامة المحيطة بالمشكلة في إطار انتقائي يقوم على فلسفة متخذ القرار أو توجهاته، وغالباً ما يطبق القائد الإستراتيجي ميوله أو قيمه التي تتحدد في ضوء حدسه أو خياله بهذا الصدد، وأشار كل من هامال وبراهالد (Hamal & Prahalad, 1989) إلا أن هذا النمط من التفكير يقوم على أسس التراكم المعرفي للقائد في فهم المشكلات وتحليلها ضمن إطار الحدس؛ إذ يشكل الإحساس العام مصدراً مهماً للبيانات والمعلومات المعتمدة في تراكيب الأفكار والمفاهيم، ولا يحتل الإطار الكمي حيزاً مهماً في تحديد الخيارات، ويميل القادة إلى التعامل مع عدد من الموضوعات في آن واحد والتي تتطلب في الوقت نفسه تفكيراً مجرداً.

ويقترب هذا النمط من التفكير من مفهوم التفكير الإستراتيجي القائم على التغير الجذري لمسار الوضع القائم ، إذ إن التفكير في ما يجب أن يكون يعني التفكير في صياغة الأدوار الجديدة للمنظمة (محمد ، ٢٠٠٢).

٣. **التفكير التشخيصي:**

أشار بيرن باوم (Birnbaum,1984) إلى أن أصحاب هذا النمط من التفكير يؤكدون إجراء تحليل دقيق للموضوع المراد اتخاذ قرار بصدده، ومن ثم تشخيص أهم العوامل أو دواعي اتخاذ القرار ، وبالتالي اختيار البديل الحاكم غير المرن وصولاً إلى حلول حتمية، فضلاً عن القدرة على

التنبؤ بالمحصلة التي تؤول إليها العلاقات السببية وتبويبها لغرض اختيار بدائل إستراتيجية رئيسة وأخرى طارئة لدرء المفاجآت حين حدوثها.

و يحدد متخذ القرار محاور تفكيره ضمن هذا الخط من التفكير بالأسباب التي تقف وراء المشكلة ، إذ يعتمد قانون السببية في التحليل و التحقق من قوة العلاقة و معنويتها ، و عند اختيار الحل النهائي للمشكلة يبحث في مدى استجابة الحلول العملية لمعالجة الموقف ، و يتجلّى هدف متخذ القرار في هذا التفكير الوصول إلى حكم مبني على التسليم المطلق بوجود المتغيرات في عالم الواقع ، ويتشكل هذا النمط من التفكير في ضوء نظرية التطابق التي تنص على " أن سياقات اختيار البديل دون غيره من البدائل إنما هو عملية تطابق بين الصورة التي تكوّنت في الأذهان مع الواقع ، وعند حصول التوافق بين الصورة الذهنية و معطيات الواقع يكون القرار أكثر دقة ، " و لا يمكن استثناء عوامل الغموض البيئي من تأثيرها الحتمي في نتائج صدق القرار ، وبذلك تستكمل عملية التشخيص بتحديد مصادر الغموض التي تحيط بالأسباب و العمل على تخفيفها (يونس ، ٢٠٠٢، ١٣٠).

٤. **التفكير التخطيطي:**

يتجه هذا النمط من التفكير نحو تحديد النتائج الممكنة كمرحلة أولى في التفكير، ثم تهيئة مستلزمات الوصول إلى تلك النتائج (يونس، ٢٠٠٢) . كما أكّد كل من هامال وبراهالد (Hamal&Prahalad,1989) بأن القائد الإستراتيجي يركز في هذا النمط بشكل أقل على حتمية توافر جميع الأسباب الكامنة وراء المشكلة، ولابد من السماح لعنصر المرونة في تحديد الأسباب أو المعلومات

ومصادرها أو الحلول أو الأهداف المراد حصرها لأغراض اتخاذ القرار. وأشار كل من فاركاس ويتلوفر (Farkas&Wetlaufer, 1996) إلى أن هذا النمط يتفق مع نمط التفكير التشخيصي بالنسبة للسياقات العامة في التفكير منها: التعامل مع الموضوعات أو المشكلات التي تخضع إلى لغة الأرقام والعرض البياني بما يتيح ربط الأسباب بالنتائج وفق علاقة منطقية بينهما.

الدراسات السابقة:

أجرى هامبريك (Hambrick,1981) دراسة بعنوان: " الوعي الإستراتيجي لدى الإدارة العليا " هدفت إلى تطبيق أنموذج بحثه على عينة من أفراد الإدارة العليا لثلاثة أنواع من المنظمات، وهي: كليات أهلية، ومستشفى خيري، وشركات تأمين على الحياة، وحدد معيار الهدف الربحي والهدف غير الربحي للمنظمات، واستندت دراسته على مقياس مايلز وسنو (Miles&Snow) في تحديد اتجاهات تقويم الوعي الإستراتيجي على أسس ثلاث وهي: السلوك عن الوضع القائم، والسلوك الريادي الباحث عن كل جديد، والسلوك المحلل الذي يبحث عن التوازن، واستنتج الباحث أن الوعي الإستراتيجي يكاد يكون معدوماً حتى في مستويات الإدارة العليا، فضلاً عن أن درجة الوعي الإستراتيجي إن وجدت فهي مختلفة ومتفاوتة بين المنظمات الخاضعة للدراسة. وأخيراً فإن العوامل التنظيمية والإدارية والبيئية لها أثر في الوعي الإستراتيجي، كما أن المنظمات التي غيرت، إستراتيجيتها حديثاً كانت من النوع الذي يؤشر ارتفاعاً ملحوظاً في وعيها الإستراتيجي.

أمـــا دراســـة ميـــسون (Mason,1986) بعنـــوان : "تطـــور الـــتفكير الإســـتراتيجي" فقـد هـدفت إلى تحليـل مفهـوم الإدارة الإسـتراتيجية الـتي طرحهـا أنـــسوف (Ansoff) وحـــدّد مـــدى تطبيـــق الـــتفكير الإســـتراتيجي في الواقـــع العملـي الـذي يمارسـه المـديرون، وميَّــز الباحـث أنمـاط الـتفكير الـتي ترافـق كـل مرحلـة مـن مراحـل الإدارة الإسـتراتيجية، سـواء علـى مـستوى الـصياغة أو التنفيـذ، وأن هنـاك اختلافـاً في مفهـوم الإدارة الإسـتراتيجية عنـد (Ansoff) حيـث عـدَّ الإدارة الإسـتراتيجية امتـداداً للتخطـيط ، حيـث فـتح مجـالاً واسـعاً أمـام وضـع الإسـتراتيجية، إذ تتـضمن عمليـة الـتفكير الإسـتراتيجي عوامـل متعـددة داخليـة منهـا : نظـام الرقابـة والمعلومـات، والقـدرة علـى التغـيير، وتم الـتفكير بهـذه الـنظم علـى مـستوى التنفيـذ، والتقـويم، والرقابـة، وتحليـل المـشكلة ومعالجتهـا، والتركيـز علـى عـاملي البيئـة الـسياسية والاجتماعيـة الـتي تعـيش في ظلـها المنظمـة، كمـا طـرح الباحـث محـاور التركيـز عنـد اتخـاذه للقـرارات الـتي تتمثـل في الاهتمـام بالأحـداث الاسـتثنائية والطارئـة ولـيس الأحـداث الـتي تمتـد آمادهـا لفـترات بعيـدة، وأصـبح هـذا المـسار مألوفـاً لـدى المـديرين بحيـث يـستند تفكيرهـم المـستقبلي علـى مـا هـو طـارئ واسـتثنائي، واسـتنتج الباحـث أن نمطيـة الـتفكير ليـست ضـرورية دائمـاً ، وإنمـا ينبغـي أن تكـون هنـاك مـستويات في الـتفكير تـلازم كـل مرحلـة مـن مراحل الإدارة الإستراتيجية.

وأجـــرت ليـــدتكا (Liedtka,1998) دراســـة بعنـــوان: "الـــتفكير الإســـتراتيجي هـل يمكـن تعلمـه؟ هـدفت إلى طـرح رؤيـة جديـدة للتخطـيط الإسـتراتيجي، إذ عـدت عمليـة التخطـيط الإسـتراتيجي في إطارهـا التقليـدي حالـة لا تنـسجم ومعطيـات المنظمـات كـبيرة الحجـم، وبالـذات المنظمـات

العامة، وفي هذا السياق فإن البديل هو ما اصطلح عليه بالتفكير الإستراتيجي، وقارنت الباحثة بين التخطيط الإستراتيجي كعملية تقليدية تعتمد على تحليل معطيات الواقع ، والعمل على التغير البسيط أو المتدرج مع التفكير الإستراتيجي الذي ينطوي عليه تحريك الواقع وفق معطيات المبادأة والابتكار الذي يخرج في الأغلب عن السياق المألوف في التخطيط الإستراتيجي، وأشارت الدراسة إلى نتائج فلسفية استوحتها الباحثة من مسح شامل لأغلب الدراسات التي تناولت موضوع التفكير الإستراتيجي وبالذات في عقد التسعينات من هذا القرن، ووضعت الباحثة أنموذجاً فلسفياً للدراسة تضمن عناصر التفكير الإستراتيجي في إطار نظمي، وأوصت بتطويع هذه العناصر نحو بلوغ المنظمات وضعاً أفضل وأكثر قدرة على التكيف، فضلاً عن أهمية التفكير الإستراتيجي في تعميق محتوى مراحل التخطيط الإستراتيجي.

هدفت دراسة يونس والعبدلي (٢٠٠١) إلى تحديد مضامين الحدس لأغراض صياغة القرار الإستراتيجي وتطوير مجموعة مؤشرات تساعد في بناء مقياس يشخص واقع الحدس لدى القيادات الإستراتيجية، كما هدفت إلى بلورة العلاقة بين الحدس والعلم وما ينجم عنهما من أنماط للتفكير الإستراتيجي ، وكذلك تطوير منهجية للحدس والتحليل والتركيب ينطوي عليها بناء نظرية في صياغة القرار الإستراتيجي.

وقد استخدم الباحث المنهج الاستنباطي في اختبار فرضيته الفلسفية، ومن خلال تطبيق الأنموذج النظري في حالة ميدانية واقعية في منظمات عراقية ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

١. تدني هيمنة التفكير الحدسي عند صياغة القرار الإستراتيجي في الميدان المبحوث، وهذا ما جعل الفروق في التفكير مع الإدارة الوسطى غير ذات دلالة.
٢. إن التماثل في التفكير بين مستوى الإدارة العليا والإدارة الدنيا يفقد المنظمة مزايا بناء نظرية وفروض جديدة قد تحقق لها ميزة تنافسية.
٣. قد تنصرف الإدارة الدنيا عن مهامها التنفيذية إذا عجزت الإدارة العليا باستمرار عن تحديد التوجه الإستراتيجي للمنظمة وصياغة قرارات إستراتيجية ينطوي عليها الإبداع والتجديد.

أجرى محمد (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أنماط التفكير الإستراتيجي ومدخل اتخاذ القرار ، ودراسة أثر القطاع والمستوى الإداري في مستوى التفكير الإستراتيجي وتبني مدخل اتخاذ القرار.

وقد طبقت الدراسة على عينة من الشركات المساهمة الخاصة والمختلطة المدونة في سوق بغداد للأوراق المالية، لتتمثل هذه الشركات نحو ٢٢٪ من مجتمع الدراسة.

فقد تحددت العينة بالمديرين العاملين في مجالس إدارة الشركات والمديرين المفوضين والمديرين الرئيسيين في مستوى الإدارة الوظيفية والذين لهم دور أساسي في الإسهام بصياغة البنية المعلوماتية للقرارات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تدني مستوى التفكير الإستراتيجي لدى الإدارة العليا والإدارة الدنيا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير

الإستراتيجي وتبني مدخل القرارات بين الإدارة العليا والإدارة الدنيا.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإستراتيجي ومدخل القرارات تعزى إلى اختلاف القطاع، والموقع الإداري.
- نمطية القرارات وروتينيتها التي تفقدها الخصائص الإستراتيجية على مستوى التفكير واتخاذ القرار.

خلاصة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة يمكن رصد الملاحظات التالية:

- هناك عدد قليل من الدراسات التي تناولت التفكير الإستراتيجي، وفي مجالات غير المجال التربوي، فقد تناولت هذه الدراسات: المنظمات الإنتاجية، وشركات التأمين، والمستشفيات وكليات أهلية، إلا أن الباحثين لم يعثرا على أي دراسة تناولت التفكير الإستراتيجي في وزارة التربية والتعليم، مما يميز هذه الدراسة عن سابقاتها.
- تناولت هذه الدراسات بعض المتغيرات مع التفكير الإستراتيجي ومنها المستوى الإداري والعمر والخبرة.

أهمية الدراسة:

١. تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال إجابتها عن أسئلتها، إذ بينت درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة

التربية والتعليم في الأردن ، وتنبع أهميتها من أهمية التفكير الإستراتيجي ذاته.

وتسهم الدراسة الحالية في تعميق الرؤية الإستراتيجية ومدى إسهامها في صياغة التصور المنظمي، وتُعد الدراسة الحالية امتداداً للبحوث والدراسات التي تهتم بموضوع التفكير الإستراتيجي للإدارة العليا والوسطى والدنيا ضمن ميدان الدراسة، وتكتسب الدراسة الحالية أهميتها من كونها دراسة رائدة في حدود علم الباحثين في مجال دراسة التفكير الإستراتيجي في المنظمات التربوية ، حيث اقتصرت الدراسات السابقة على الإدارة العامة وإدارة الأعمال.

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال التالي :

ما درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن ؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن ، كما هدفت إلى معرفة أثر كل من المركز الوظيفي والخبرة والمؤهل العلمي على درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي وبالتحديد تسعى هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن تُعزى إلى متغيرات المركز الوظيفي والخبرة في مجال الإدارة، والمؤهل العلمي؟

التعريفات الإجرائية:

يمكن حصر أهم المصطلحات التي تضمنتها الدراسة بما يلي:

١. التفكير الإستراتيجي: هو تلك "العمليات العقلية والمعرفية التي يستخدمها القائد لحظة النظر إلى المشكلات، التي تستوجب اتخاذ قرارات، ويتطلب التعامل مع هذا البعد استحضار الحالة الفعلية التي يجابهها القائد بدقة متناهية" (محمد، ٢٠٠٢، ٥٢). أما التعريف الإجرائي له فهو: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال إجابتهم على فقرات استبانة أنماط التفكير الإستراتيجي المستخدمة في هذه الدراسة وقد حددها الباحث بأربعة أنماط معتمداً تصنيف (يونس، ٢٠٠٢) هي:

- **نمط التفكير الشامل**: يُقصد به التفكير الذي يتعامل مع الخيارات الإستراتيجية كعنصر سرعة الاستجابة لوضع الحلول، و تعتمد دقة الحلول على المهارات العقلية للقائد في فهم واستيعاب معاني الرموز وما تؤول إليه من علاقات احتمالية (Hickson, 1987).

و يهتم القائد الذي يمارس هذا النمط من التفكير بتحديد الإطار العام للمشكلة معتمداً على الخبرة المتراكمة في تحديد أولويات العوامل المؤثر في المشكلة فضلاً عن صياغة أطر النتائج المستهدفة .

أما التعريف الإجرائي له فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال إجابتهم على فقرات استبانة قياس درجة ممارسة نمط التفكير الإستراتيجي الشامل المستخدمة في هذه الدراسة.

- **نمط التفكير التجريدي**: يُقصد به التفكير الذي يهتم بحصر العوامل المحيطة بالمشكلة، ويكون القرار بمثابة استجابة للوضع الانتقائي الصادر عن الهيئة الفكرية للقائد، أما التعريف الإجرائي له فهو الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال إجابتهم على فقرات استبانة قياس درجة ممارسة نمط التفكير الإستراتيجي التجريدي المستخدمة في هذه الدراسة.
- **نمط التفكير التشخيصي**: يُقصد به التفكير القائم على إجراء تحليل دقيق للموقف المراد اتخاذ قرار بصدده، ومن ثم تشخيص أهم العوامل أو دواعي اتخاذ القرار ، ومن ثم اختيار البديل الحاكم غير المرن وصولاً إلى حلول حتمية، أما التعريف الإجرائي له فهو : الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال إجابتهم على فقرات استبانة قياس درجة ممارسة نمط التفكير الإستراتيجي التشخيصي المستخدمة في هذه الدراسة.
- **نمط التفكير التخطيطي**: يُقصد به التفكير الذي يتجه نحو تحديد النتائج الممكنة كمرحلة أولى في التفكير ، ثم تهيئة مستلزمات الوصول إلى تلك النتائج، ويسمح لعنصر المرونة في تحديد الأسباب أو المعلومات ومصادرها أو الحلول أو الأهداف المزمع حصرها لأغراض

اتخاذ القرار، أما التعريف الإجرائي له فهو : الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من خلال إجابتهم على فقرات استبانة قياس درجة ممارسة نمط التفكير الإستراتيجي التخطيطي المستخدمة في هذه الدراسة.

٢. **القادة التربويين:** يُقصد بهم العاملون في وزارة التربية والتعليم من المستويات القيادية الآتية: مديرون عامون، ومديرون مختصون، ومديرو التربية والتعليم، والمديرون الإداريون ، والمديرون الفنيون ، ورؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم ، ورؤساء الأقسام في الوزارة.

حدود الدراسة:

١. اقتصرت هذه الدراسة على القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م وهم : المديرون العامون، والمديرون المختصون ومديرو التربية والتعليم والمديرون الفنيون والإداريون، ورؤساء الأقسام في الوزارة والمناطق التعليمية.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ وبلغ عددهم (٧٣٠) قائداً تربوياً موزعين حسب : مكان العمل والمركز الوظيفي على النحو الآتي:

١٦ مدير إدارة (مدير عام) و٣٠ مدير تربية وتعليم ، و٩٢ مديراً مختصاً ، و٥٩٢ رئيس قسم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣) ، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١)

توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب مكان العمل، والمركز الوظيفي

المركز الوظيفي / مكان العمل	مدير إدارة (مدير عام)	مدير تربية وتعليم	مدير مختص	رئيس قسم	المجموع
المركز: وزارة التربية والتعليم	١٦	-	٣٠	١٤٢	١٨٨
الميدان : مديريات التربية والتعليم	-	٣٠	٦٢	٤٥٠	٥٤٢
المجموع	١٦	٣٠	٩٢	٥٩٢	٧٣٠

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بنسبة ٥٠٪ ، تكونت من (ثمانية) مديرين إدارة (مدير عام) ، و(١٥) مدير تربية وتعليم ، و(٤٦) مديراً مختصاً ، و(٢٩٦) رئيس قسم، وبذلك يكون مجموع أفراد العينة (٣٦٥) قائداً تربوياً.

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال الإدارة.

جدول رقم (٢)

توزع أفراد العينة حسب المركز الوظيفي والمؤهل العلمي، والخبرة في مجال الإدارة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المركز الوظيفي	مدير إدارة (مدير عام)	٨	٢٪
	مدير تربية وتعليم	١٥	٤٪

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
	مدير مختص	٤٦	١٣٪
	رئيس قسم	٢٩٦	٨١٪
المؤهل العلمي	دكتوراه	٢٤	٦,٦٪
	ماجستير	١٣٥	٣٧٪
	بكالوريوس + دبلوم عالي	١٨٤	٥٠,٤٪
	دبلوم متوسط فما دون	٢٢	٦٪
الخبرة في مجال	أقل من ٥ سنوات	١٨	٥٪
الإدارة	٥- ١٠ سنوات	٧٥	٢٠,٥٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٧٢	٧٤,٥٪

أداة الدراسـة:

قام الباحثان بتطوير استبانة لقياس درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن غطت أربعة أنماط للتفكير الإستراتيجي هي: التفكير الشمولي، والتفكير التجريدي، والتفكير التشخيصي ، والتفكير التخطيطي، وكأساس لبناء الاستبانة، اطلع الباحثان على الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل: دراسة ليدتكا (Liedtka,1998) ، ودراسة محمد (٢٠٠٢) ، ودراسة يونس، والعبدلي (٢٠٠١) ، ودراسة ماسون (Mason,1986) بهدف

الاستفادة من إجراءاتها في بناء أدواتها واستعارة بعض الفقرات الواردة في أدواتها لتوظيفها في الدراسة الحالية. وقد تكونت هذه الاستبانة بصورتها الأولية من (٤٠) فقرة موزعة على الأنماط الأربعة بمعدل عشر فقرات لكل نمط.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمد الباحثان طريقة صدق المحتوى(Content Validity) فقد تمَّ عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (٢٠) محكماً ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والإدارة العامة وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية.

وقد طلب الباحثان من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صحة هذه الفقرات ومناسبتها لقياس درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة، وتم بعد ذلك تفريغ استبانة التحكيم، وقد تم أخذ الفقرة التي حصلت على موافقة (١٦) محكماً كحد أدنى، أي بنسبة (٨٠٪) فأعلى مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات واستبعاد الفقرات التي لم يوافق عليها هذا العدد، حيث تم حذف فقرتين من نمط التفكير الشمولي ، وإضافة فقرة لنمط التفكير التجريدي ، وحذف فقرتين لنمط التفكير التشخيصي.

وبعد أن استقرت الاستبانة على صورتها النهائية أصبحت مكونة

من (٣٧) فقرة موزعة على أربعة أنماط وهي:

التفكير الشمولي ويضم (٨) فقرات، والتفكير التجريدي ويضم (١١) فقرة، والتفكير التشخيصي ويضم (٨) فقرات ، والتفكير التخطيطي ويضم (١٠) فقرات.

و كانت الإجابة عن كل فقرة تتكون من خمسة مستويات تقيس مستوى موافقة القائد على الفقرة و هي :-

- دائماً و تحصل على العلامة (٥)
- غالباً و تحصل على العلامة (٤)
- أحيانا و تحصل على العلامة (٣)
- نادراً و تحصل على العلامة (٢)
- أبدا و تحصل على العلامة (١)

و قد طلب من المستجيبين و ضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت الإجابة التي يرونها مناسبة . وقد تم اعتبار المتوسط الحسابي الذي يقع بين (١ - ٢,٤٩) يمثل درجة ممارسه منخفضة والمتوسط الحسابي الذي يقع بين (٢,٥٠ - ٣,٤٩) يمثل درجة ممارسه متوسطة ، و المتوسط الحسابي (٣,٥٠) فأكثر يمثل درجة ممارسه مرتفعة في التفكير الإستراتيجي

أما توزيع فقرات الاستبانة حسب الأنماط فيوضحه الجدول (٣) من خلال ذكر أرقام الفقرات وإعدادها التابعة لكل نمط.

جدول رقم (٣)

توزع فقرات استبانة درجة قياس ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي حسب الأنماط وعدد الفقرات في كل نمط

الرقم	النمط	رقم الفقرات	عدد الفقرات
١.	التفكير الشمولي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩	٨
٢.	التفكير التجريدي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٣، ٣٥، ٣٧	١١
٣.	التفكير التشخيصي	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١	٨
٤.	التفكير التخطيطي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٤، ٣٦	١٠

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحثان باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختيار (test-re-test) لحساب ثبات الأستانة، إذ تم توزيع الاستبانة على عينة من القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن بلغ عددهم (٣٠) قائداً، تم تطبيق الأداة عليهم ، وقد أعطي لكل واحد منهم رقماً من (١– ٣٠) وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة على العينة نفسها، بحيث حصل الفرد على الرقم نفسه الذي حصل عليه في المرة الأولى، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون للاستبانة ككل ولأنماطها الأربعة. كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي ، حيث استخدمت معادلة كرونباخ ألفا ، لحساب ثبات الاستبانة ككل ولأنماطها الفرعية. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

معاملات ثبات استبانة قياس درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن بطريقي الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي

الرقم	النمط	معامل الارتباط بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار	معامل الارتباط بطريقة الاتساق الداخلي
١.	التفكير الشمولي	٠,٩١	٠,٩٢
٢.	التفكير التجريدي	٠,٨٧	٠,٩٢
٣.	التفكير التشخيصي	٠,٨٦	٠,٨٩
٤.	التفكير التخطيطي	٠,٩١	٠,٩٢
	الكلي	٠,٨٦	٠,٩٧

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع المعلومات تم تفريغ البيانات، ومعالجتها إحصائياً باستخدام الوسائل الإحصائية التالية:

١. للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة.

٢. للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-WayANOVA) واختبار شيفيه (Scheffee) للمقارنات البعدية.

تحليل النتائج :

الإجابة عن السؤال الأول:

ما درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط أداة قياس التفكير الإستراتيجي، وتم ترتيبها تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والدرجة التي تمثل إجابات عينة الدراسة عن كل نمط من أنماط التفكير الإستراتيجي مرتبةً تنازلياً

الرتبة	نمط التفكير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	التفكير التخطيطي	٢,٣٩	٠,٥٦	منخفض
١	التفكير الشمولي	٢,٣٩	٠,٥٤	منخفض
٣	التفكير التجريدي	٢,٣٣	٠,٤٦	منخفض
٤	التفكير التشخيصي	٢,٢٤	٠,٤٦	منخفض

يبين الجدول رقم (٥) أن نمطي "التفكير التخطيطي والتفكير الشمولي" قد نالا الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٩) وبانحراف معياري (٠,٥٦ و٠,٥٤) على التوالي، وحصل نمط "التفكير التجريدي" على

الرتبـة الثالثـة وبمتوسـط حـسابي مقـداره (٢,٣٣) وبـانحراف معيـاري مقـداره (٠,٤٦) ونـال نمـط "الـتفكير التشخيـصي" الرتبـة الرابعـة وبمتوسـط حـسابي مقـداره (٢,٤٤) وبـانحراف معيـاري مقـداره (٠,٤٦). كمـا تم حـساب المتوسـطات الحـسابية والانحرافـات المعياريـة لكـل فقـرة مـن فقـرات كـل نمـط مـن أنمـاط الـتفكير الإسـتراتيجي، وتم ترتيبهـا تنازليـاً حـسب متوسـطاتها الحـسابية والجـداول (٦، ٧، ٨، ٩) تـبين ذلـك. وفيمـا يـأتي عـرض لنتـائج كـل نمط:

١. التفكير الشمولي

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والدرجة التي تمثل إجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات نمط التفكير الشمولي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإجابة
٥	١.	أبادر في استثمار الفرص التربوية الجديدة في حال تحقيق مصالح المجتمع	٢,٥٤	٠,٧٨	متوسط
٢١	٢.	أبدي المرونة في التعامل مع العاملين في النظام التربوي من منطلق شمولي	٢,٤٩	٠,٧٣	منخفض
١	٣.	أعمل على إتاحة فرص تربوية متجددة	٢,٤٨	٠,٧٧	منخفض
١٣	٤.	أطرح معالجات شمولية للمشكلات التربوية	٢,٤٢	٠,٧١	منخفض
٢٩	٥.	أفكر بالأطر القيمية التربوية في كل عمل أمارسه	٢,٤٠	٠,٧١	منخفض

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإجابة
٩	٦.	أستند إلى أفكاري الخاصة في رصد البيئة التربوية الخارجية	٢,٢٩	٠,٦٥	منخفض
٢٥	٧.	أولي اهتماماً بالنتائج أكثر من الاهتمام بالحلول	٢,٢٤	٠,٦١	منخفض
٣٧	٨.	أجري تغييرات شمولية في العمليات التي تمارسها التربية لتحقيق أهدافها	٢,٢١	٠,٦٦	منخفض
		كلي	٢,٣٩	٠,٥٤	منخفض

يبين الجدول رقم (٦) أن فقرة "أبادر في استثمار الفرص التربوية الجديدة في حال تحقيق مصالح المجتمع" قد نالت الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٤) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٨)، ونالت الفقرة "أبدي المرونة في التعامل مع العاملين في النظام التربوي من منطلق شمولي" الرتبة الثانية وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٧٣). بينما حصلت الفقرة "أعمل على إتاحة فرص تربوية متجددة" الرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٨) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٧). أما الفقرة "أطرح معالجات شمولية للمشكلات التربوية" فقد نالت الرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٢) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧١). حصلت الفقرة "أفكر بالأطر القيمية التربوية في كل عمل أمارسه" على الرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٠) وبانحراف معياري (٠,٧١).

في حين نالت الفقرة "أستند إلى أفكاري الخاصة في رصد البيئة التربوية الخارجية" الرتبة السادسة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٥)، بينما حصلت الفقرة "أولى اهتماماً

بالنتائج أكثر من الاهتمام بالحلول" الرتبة السابعة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٤) وبانحراف معياري (٠,٦).

أما الفقرة "أجري تغييرات شمولية في العمليات التي تمارسها التربية لتحقيق أهدافها" فقد حصلت على الرتبة الثامنة والأخيرة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٢١) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٦). ويلاحظ أن الفقرة الأولى من حيث الترتيب قد وضعت ضمن مستوى تفكير استراتيجي (شمولي) متوسط، في حين جاءت بقية الفقرات ضمن مستوى تفكير استراتيجي (شمولي) منخفض ، أما المتوسط الحسابي للنمط ككل فقد بلغ (٢,٣٩) بانحراف معياري قدره (٠,٥٤) ، وبشكل عام جاء تقدير هذا النمط بمستوى منخفض.

٢. التفكير التجريدي

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والدرجة التي تمثل إجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات نمط التفكير التجريدي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإجابة
٦	١.	أسعى إلى فهم المشكلة في إطارها المجرد	٢,٤٨	٠,٧٣	منخفض
٢	٢.	أفكر بالبديل الذي يعبر عن طموحاتي الذاتية	٢,٤٦	٠,٧٠	منخفض
١٤	٢.	أبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلة	٢,٤٦	٠,٧٦	منخفض

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإجابة
١٨	٤.	استخدم طرقاً جديدة في حل المشكلات	٢,٣٣	٠,٦٩	منخفض
٣٠	٥.	أفهم المشكلة بالاعتماد على المفهوم النظري الدال عليها	٢,٢٩	٠,٦٥	منخفض
٣٣	٦.	انتقي المواقف المرغوبة وبأقل قدر من القواعد والإجراءات	٢,٢٦	٠,٥٩	منخفض
١٠	٧.	أتعامل مع موضوعات جديدة غير مألوفة	٢,٢٥	٠,٦٣	منخفض
٢٦	٨.	أبني رؤيتي للمستقبل بالاعتماد على خبرتي الشخصية	٢,٢٠	٠,٥٧	منخفض
٢٢	٩.	أحبذ التعامل مع المواقف التي يكتنفها الغموض	٢,١٩	٠,٦٩	منخفض
٣٧	١٠.	أفهم المشكلة بالاعتماد على المفهوم السلوكي الدال عليها	٢,١٧	٠,٥٥	منخفض
٣٥	١١.	أكتفي بالوصف النظري لبناء المواقف التربوية	٢,١٠	٠,٥١	منخفض
		كلي	٢,٣٣	٠,٤٩	منخفض

يبين الجدول رقم (٧) أن فقرة "أسعى إلى فهم المشكلة في إطارها المجرد" قد نالت الرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٨) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٣).

ونالت الفقرتان "أفكر بالبديل الذي يعبر عن طموحاتي الذاتية" و"ابتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلة" الرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٦) وبانحراف معياري (٠,٧٠ و٠,٧٦) على التوالي.

وحصلت الفقرة "استخدم طرقاً جديدة في حل المشكلات" على الرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي (٢,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٦٩).

ونالت الفقرة "أفهم المشكلة بالاعتماد على المفهوم النظري الدال عليها" الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٩) وبانحراف معياري (٠,٦٥).

أما الفقرة "انتقي المواقف المرغوبة وبأقل قدر من القواعد والإجراءات" فقد جاءت بالرتبة السادسة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٦) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٩).

ونالت الفقرة "التعامل مع موضوعات جديدة غير مألوفة" الرتبة السابعة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٣).

في حين حصلت الفقرة "أبني رؤيتي للمستقبل بالاعتماد على خبرتي الشخصية" على الرتبة الثامنة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٠) وبانحراف معياري (٠,٥٧).

ونالت الفقرة "أحبذ التعامل مع المواقف التي يكتنفها الغموض" الرتبة التاسعة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,١٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٩).

وجاءت الفقرة "أفهم المشكلة بالاعتماد على المفهوم السلوكي الدال عليها" بالرتبة العاشرة بمتوسط حسابي مقداره (٢,١٧) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٥).

ونالت الفقرة "أكتفي بالوصف النظري لبناء المواقف التربوية" الرتبة الحادية عشرة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,١٠) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥١).

ويبدو من الجدول رقم (٧) أيضاً أن جميع فقرات هذا النمط جاءت بدرجة ممارسة منخفضة. أما المتوسط الحسابي لهذا النمط ككل فقد كان (٢,٣٣) بانحراف معياري (٠,٤٩) وجاء تقدير هذا النمط بدرجة ممارسة منخفضة.

٣. التفكير التشخيصي

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة التي تمثل إجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات نمط التفكير التشخيصي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإجابة
٧	١.	أبين مكونات وخصائص الفرص التربوية قبل التعامل معها	٢,٤٧	٠,٧٤	منخفض
٣	١.	استثمر الفرص التربوية المتاحة لأبناء المجتمع	٢,٤٧	٠,٧٢	منخفض

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإجابة
١٥	٣.	أطرح معالجات متوازنة لجزئيات المشكلة التربوية التي أواجهها	٢,٤١	٠,٧٠	منخفض
١١	٤.	استند إلى أفكاري الخاصة في رصد البيئة التربوية الخارجية	٢,٣٩	٠,٧٤	منخفض
١٩	٥.	أجري تغييرات تدريجية في العمليات التي تمارس لتحقيق أهداف النظام التربوي	٢,٢٨	٠,٦٥	منخفض
٢٧	٦.	أولي اهتماماً بالحلول أكثر من الاهتمام بالنتائج	٢,١٩	٠,٥٨	منخفض
٢٣	٧.	أقبل قدراً محدوداً من المرونة في التعامل مع العاملين في النظام التربوي	٢,١٥	٠,٥٤	منخفض
٣١	٨.	اهتم بتحقيق أهداف النظام التربوي بغض النظر عن قيمه	٢,١٠	٠,٥٨	منخفض
		الكلي	٢,٢٤	٠,٤٦	منخفض

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الفقرتين "أبين مكونات وخصائص الفرص التربوية قبل التعامل معها" و"استثمر الفرص التربوية المتاحة لأبناء المجتمع" نالتا الرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٧) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٤ و٠,٧٢) على التوالي.

ونالت الفقرة "أطرح معالجات متوازنة لجزئيات المشكلة التربوية التي أواجهها" الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٤١) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٠).

وحصلت الفقرة "استند إلى أفكاري الخاصة في رصد البيئة الخارجية" على الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي ومقداره (٢,٣٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٤).

ونالت الفقرة" أجري تغييرات تدريجية في العمليات التي تمارس لتحقيق أهداف النظام التربوي" الرتبة الخامسة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٨) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٦).

أما الفقرة "أولي اهتماماً بالحلول أكثر من الاهتمام بالنتائج" فقد جاءت بالرتبة السادسة بمتوسط حسابي مقداره (٢,١٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,٨٥).

ونالت الفقرة "أقبل قدراً محدوداً من المرونة في التعامل مع العاملين في النظام التربوي" الرتبة السابعة بمتوسط حسابي مقداره (٢,١٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٤).

أما الفقرة "أهتم بتحقيق أهداف النظام التربوي بغض النظر عن قيمة" الرتبة الثامنة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,١٠) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٨).

ويلاحظ أن جميع فقرات هذا النمط التفكير التشخيصي جاءت بدرجة ممارسة منخفضة، كما أن هذا النمط ككل جاء بدرجة ممارسة منخفضة من حيث التقدير، فقد بلغ وسطه الحسابي (٢,٢٤) بانحراف معياري (٠,٤٦).

٤. التفكير التخطيطي:

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة التي تمثل إجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من فقرات نمط التفكير التخطيطي مرتبة تنازليا"

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإجابة
٨	١.	أسعى إلى فهم المشكلة بتفصيلاتها	٢,٧٥	٠,٧٧	متوسط
٤	٢.	أهتم بالبديل الذي يسهم في تحقيق أهداف النظام التربوي	٢,٥٣	٠,٧٧	متوسط
٢٢	٣.	أحبذ التعامل مع المواقف التي يكتنفها الغموض	٢,٤٧	٠,٦٧	منخفض
٢٨	٤.	أبني رؤيتي للمستقبل بالاعتماد على معطيات الواقع	٢,٣٩	٠,٧٠	منخفض
٣٤	٥.	أتبع القوانين تجاه المواقف التربوية المعروضة	٢,٣٦	٠,٦٧	منخفض
١٢	٦.	أتعامل مع موضوعات قائمة ومعتادة	٢,٣٤	٠,٦٨	منخفض

رقم الفقرة	رتبة الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الإجابة
٣٢	٧.	أفهم المشكلة بالاعتماد على محددات الواقع	٢,٣٢	٠,٦٨	منخفض
٢٠	٨.	استخدم طرقاً مألوفة في حل المشكلات	٢,٢٥	٠,٥٦	منخفض
١٦	٩.	أجمع بيانات مفصلة عن المشكلة دون الاكتراث بالوقت	٢,١٨	٠,٥٩	منخفض
٣٦	١٠.	أعتمد على الوصف الكمي لبناء المواقف التربوية	٢,١٣	٠,٥١	منخفض
		كلي	٢,٣٩	٠,٥٦	منخفض

يبين الجدول رقم (٩) أن الفقرة "أسعى إلى فهم المشكلة بتفصيلاتها" حصلت على الرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٧).

ونالت الفقرة "اهتم بالبديل الذي يسهم في تحقيق أهداف النظام التربوي" الرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٣) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٧).

أما الفقرة "أحبذ التعامل مع المواقف التي يكتنفها الغموض" فقد جاءت بالرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٤٧) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٧).

ونالت الفقرة "أبني رؤيتي للمستقبل بالاعتماد على معطيات الواقع" الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٩) وبانحراف معياري مقداره (٠,٧٠).

وجاءت الفقرة "أتبع القوانين تجاه المواقف التربوية المعروضة" بالرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٦) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٧).

ونالت الفقرة "أتعامل مع موضوعات قائمة ومعتادة" الرتبة السادسة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٤) وبانحراف معياري (٠,٦٨).

بينما جاءت الفقرة "أفهم المشكلة بالاعتماد على محددات الواقع" بالرتبة السابعة، وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٢) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٨).

ونالت الفقرة "استخدم طرقاً مألوفة في حل المشكلات" الرتبة الثامنة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٥) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٦).

أما الفقرة "أجمع بيانات مفصلة عن المشكلة دون الاكتراث بالوقت" فقد حصلت على الرتبة التاسعة وبمتوسط حسابي مقداره (٢,١٨) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥٩).

ونالت الفقرة "أعتمد على الوصف الكمي لبناء المواقف التربوية" الرتبة العاشرة بمتوسط مقداره (٢,١٣) وبانحراف معياري مقداره (٠,٥١).

ويلاحظ أن الفقرتين الأولى والثانية، قد جاءتا بدرجة ممارسة متوسطة في حين جاءت بقية الفقرات بدرجة ممارسة منخفضة. أما المتوسط الحسابي لنمط التفكير التخطيطي ككل فقد بلغ (٢,٣٨) وبانحراف معياري (٠,٥٦) وجاء ضمن درجة ممارسة منخفضة من حيث التقدير.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن تُعزى إلى متغيرات المركز الوظيفي، والخبرة في مجال الإدارة والمؤهل العلمي؟

لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن تُعزى لمتغيرات : المركز الوظيفي، والخبرة في مجال الإدارة، والمؤهل العلمي ، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لأداء أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المركز الوظيفي	٨٧٦٤٩,٠٩	٣	٢٩٢١٦,٣٦	٥٤٥,٤٣	٠,٠٠٠
المؤهل العلمي	١١٢,٤٦	٣	٣٧,٤٨	٠,٧٠	٠,٥٥٣
الخبرة	٣,٥٠	٢	١,٧٥	٠,٠٠٣	٠,٩٦٨
الخطأ	١٨٩٦٢,٠٥	٣٥٤	٥٣,٥٦		
الكلي	١٢٢٢٩٢,٠٠	٣٦٢	٣٣٧,٨٢		

يتضح من الجدول (١٠) أن القيمة الفائية لمتغير المركز الوظيفي قد بلغت (٥٤٥,٤٣) ، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)، وبلغت القيمة الفائية لمتغيري : المؤهل العلمي والخبرة (٠,٧٠ و٠,٠٠٣) على التوالي وهما غير دالتين إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). ولمعرفة دلالة الفروق بين فئات المركز الوظيفي تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffee) وكانت النتيجة كما موضحة في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)

المقارنات البعدية بين متوسطات فئات المستجيبين حسب متغير المركز الوظيفي لأداء أفراد عينة الدراسة على أداة قياس درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي

	مدير عام (١٤٣,٧٣)	مدير تربية (١٤٠,٧٠)	مدير مختص (٨٠,٨٩)	رئيس قسم (٨١,٥٧)
مدير عام (١٤٣,٧٣)	-	-	❖	❖
مدير تربية (١٤٠,٧٠)	-	-	❖	❖
مدير مختص (٨٠,٨٩)	❖	❖	-	-
رئيس قسم (٨١,٥٧)	❖	❖	-	-

❖ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند

مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المديرين العامين وكل من المديرين المختصين ورؤساء الأقسام ولصالح المديرين العامين، كما أشار اختبار شيفيه Scheffee إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين مديري التربية والتعليم وكل من المديرين المختصين ورؤساء الأقسام ولصالح مديري التربية والتعليم.

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ما درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظرهم ؟

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) أن درجة ممارسة جميع أنماط التفكير الإستراتيجي جاءت بدرجة ممارسة منخفضة، كما أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) أن فقرة واحدة من فقرات نمط التفكير الشمولي جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وهي الفقرة المتعلقة بالمبادرة باستثمار الفرص التربوية الجديدة في حال تحقيق مصالح المجتمع، وجاءت الفقرات الأخرى في النمط نفسه بدرجة ممارسة منخفضة. وقد يشير ذلك إلى تدني درجة ممارسة نمط التفكير الشمولي لدى أفراد عينة الدراسة ، حيث أنهم لا يمتلكون المهارات الخاصة بالتفكير الشمولي بشكل يرفع من مستوى تطبيقه لديهم، الأمر الذي يعكس تغلب نمط الروتين في التعامل مع القضايا التربوية لدى هؤلاء الأفراد. وفيما يتعلق بنمط التفكير التجريدي فقد أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) أن جميع فقرات هذا النمط جاءت بدرجة ممارسة منخفضة، أما فيما

يتصل بنمط التفكير التشخيصي فقد أظهرت نتائج الدراسة الواردة في الجدول رقم (٨) أن جميع فقراته قد جاءت بدرجة ممارسة منخفضة أيضاً. بينما أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٩) المتعلقة بدرجة ممارسة نمط التفكير التخطيطي أن جميع فقرات هذا النمط جاءت بدرجة ممارسة منخفضة، ما عدا فقرتين اثنتين تتعلقان بالسعي إلى فهم المشكلة بتفصيلاتها، والاهتمام بالبدائل التي تسهم في تحقيق أهداف النظام التربوي اللتين جاءتا بدرجة ممارسة متوسطة.

وبشكل عام، جاءت جميع أنماط التفكير الإستراتيجي الأربعة في درجة ممارسة منخفضة ، وقد يُعزى ذلك إلى الضعف في ممارسة التفكير الإستراتيجي بأنماطها في المنظمات التربوية، حيث لا زالت القيادات التربوية – التي تناولتها الدراسة – تتبع تعليمات وتوجيهات تفرض عليها من الأعلى ويسبب ذلك حرمان القيادات التربوية من فرصة ممارسة مهارات التفكير الإستراتيجي في تناول القضايا التربوية، فضلاً عن عدم إقامة الدورات التأهيلية المتخصصة في هذا المجال للقادة التربويين، وربما يعزى للنزعة التسلطية لدى هؤلاء القادة التربويين، أو ربما يكمن السبب في طاعتهم العمياء للأوامر والتعليمات الأمر الذي يحد من قدراتهم الإبداعية وبالتالي لا يؤدي إلى تبني أفكار إدارية غير مألوفة أو غير متعارف عليها.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمد (٢٠٠٢) والتي بينت نتائجها تدني مستوى التفكير الإستراتيجي لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك دراسة هامبريك (Hambrick, 1981) والتي أظهرت تدني مستوى الوعي الإستراتيجي لدى عينة الدراسة من الإدارة العليا والإدارة التنفيذية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن تُعزى إلى متغيرات المركز الوظيفي، والخبرة في مجال الإدارة والمؤهل العلمي؟

أظهرت نتائج تحليل التباين الواردة في الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٠١) تعزى إلى المركز الوظيفي إذ بلغت القيمة الفائية (٤٣، ٥٤٥) ، وأظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (١١) بتطبيق اختبار شيفيه (Scheffee) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، ولصالح كل من المديرين العامين ومديري التربية والتعليم، وقد يُعزى ذلك إلى اشتراك هاتين الفئتين في اجتماعات لجان التربية والتعليم التي يعقدها وزير التربية والتعليم لمناقشة القضايا التربوية، وبصفة دورية في الوزارة لمناقشة قضايا ومستجدات النظام التربوي، فضلاً عن تمتع هاتين الفئتين بمركز وظيفي أعلى من المديرين المختصين ورؤساء الأقسام الذين عادة ما يكونون تابعين لهم، كذلك حضورهم المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة فتزداد معرفتهم وتتطور مهاراتهم.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هامبريك (Hambrik, 1981) التي بينت عدم وجود فروق إحصائية في مستويات الوعي الإستراتيجي بين مستويات الإدارة، كما اختلفت مع دراسة يونس والعبدلي (٢٠٠١) والتي أظهرت نتائجها تماثل الإدارة العليا والإدارة الوظيفية في مستوى التفكير الإستراتيجي. واختلفت أيضاً مع نتائج دراسة محمد (٢٠٠٢) التي بينت عدم وجود فروق إحصائية في درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي بين عينة المديرين في الإدارة العليا وبين المديرين في الإدارة الوظيفية.

وبيَّنت نتائج الدراسة الواردة في الجدول رقم (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة يمكن أن تُعزى إلى الخبرة في مجال الإدارة ، وقد تفسر هذه النتيجة بنمط تكرار الذات الذي يبديه القياديون في وزارة التربية والتعليم في انتقالهم من سنة خدمة إلى التي تليها ، فلا تتراكم خبرة الفرد هرمياً ، بل تتكرر أنماط تفكيره سنوياً ، وربما يكون السبب في ضعف رغبة أفراد العينة في مواصلة الاستزادة من المعرفة ، أو ربما اقتناعهم بما لديهم من الخبرات والمهارات والقدرات كافية لإدارة شؤون أعمالهم ، وقد يُعزى ذلك إلى عدم تطبيق نظام الجدارة والتميز ، فالرواتب والعلاوات واحدة للجميع بغض النظر عما يقدمونه. وربما يتردد البعض في إبداء أي فكرة جديدة خشية عدم موافقة رئيسه المباشر ، أو خوفه من الفشل المحتمل لتلك الفكرة ، فتكون العاقبة سلبية عليه. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة محمد (٢٠٠٢) التي أظهرت عدم وجود فروق إحصائية في أنماط التفكير الإستراتيجي بين عينة أفراد الدراسة تُعزى لسنوات الخدمة الإجمالية. وكشفت نتائج الدراسة الواردة في الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات إجابات أفراد الدراسة يمكن أن تُعزى إلى المؤهل العلمي. وعلى الرغم من أهمية هذا المتغير، فربما هناك متغيرات أخرى قد تكون لها تأثير أكبر في ممارسة التفكير الإستراتيجي.

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. أن تعمل وزارة التربية والتعليم على رفع مستويات جميع أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية بكافة مستوياتها بإقامة دورات تدريبية متخصصة.

٢. يقترح الباحث القيام بدراسات مماثلة لقياس درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القيادات التربوية في القطاعين العام والخاص على مستوى الإدارة المدرسية ، وعلى مستوى التعليم العالي .

المراجـــع

المراجع العربية:

إدريس، ثابت عبد الرحمن والمرسي، جمال الدين محمد. (٢٠٠٢). **الإدارة الإستراتيجية (مفاهيم ونماذج تطبيقية)**، القاهرة: الدار الجامعية.

جرادات، عزت وآخرون. (١٩٨٩). "نحو إدارة مدرسية متطورة". **رسالة المعلم**. مجلد (٣٠)، بديل العددين (١- ٢).

حجي، أحمد إسماعيل. (٢٠٠٠). **إدارة بيئة التعليم والتعلم، النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة**، ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحسيني، فلاح عداي. (٢٠٠٠). **الإدارة الإستراتيجية، مفاهيمها – مداخلها – عملياتها المعاصرة**، ط١. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

العارف، نادية. (٢٠٠١). **الإدارة الإستراتيجية "إدارة الألفية الثالثة"**، (ط١). القاهرة: الدار الجامعية.

الماضي، محمد المحمدي. (١٩٩٤). **إدارة الإستراتيجية، الإعداد والصياغة**. القاهرة: دار الثقافة العربية.

محمد، طارق شريف يونس. (٢٠٠٢). **أنماط التفكير الإستراتيجي وأثرها في اختيار مدخل اتخاذ القرار**، (ط١). اربد: دار المتنبي للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٠). **الكتاب السنوي ١٩٩٩/٢٠٠٠ منجزات ومؤشرات**. عمان: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربيـــة والتعلـــيم. (٢٠٠٣). **إحـــصائيات وزارة التربيـــة والتعلـــيم**، قـــسم المعلومات.

يـونس، طـارق شـريف. (٢٠٠٢). **الفكـر الإسـتراتيجي للقـادة دروس مـستوحاه مـن التجـارب العالميـة والعربيـة**، (ط١). القـاهرة: المنظمـة العربيـة للتنمية الإدارية.

يـونس، طـارق شـريف والعبـدلي، قحطـان. (٢٠٠١). "صـياغة القـرار الإسـتراتيجي في إطـار الحـدس: مفاهيمـه وأسـاليبه". **الإداري**. الـسنة (٢٣)، العدد (٨٧). مسقط.

المراجع الأجنبية:

Birnbaum P. H. (1984). "The Choice of Strategic Alternatives Under Increasing Regulation in High Technology Companies" **Academy of Management Journal**, Vol. 27, No. 3, PP. 489-495.

Farkas C. M. & Wetlaufers. (1996). "The Way Chief Executive Officers Lead". **Harvard Business Review**. My – Jane. P. 113.

Hamal Q & Prahalad C. K. (1989). "Strategic Intent", **Harvard Business Review**, Vol. 67, No. 3, P. 63-69.

Hambrick D.C. (1981). "Strategic Awareness Within Top Management Teams". **Strategic Management Journal**.

Vol. 2. No. 1, PP 263-279.

Hickson, D. J. (1987). “Decision Making At The Top of organizations” **Annual Reviews of Sociology**. Vol. 13, No. 1, PP. 165-192.

Liedtka, J. M. (1998). “Strategic Thinking: Can it be Taught?” **Long Range Planning**. Vol. 31, No. 1, PP. 120-122.

Lyles M. A. & Thomas. J. (1988). “Strategic Problem formulation: Biases and Assumptions Embedded in Alternative Decision Making Models”, **Journal of Management Studies**, Vol. 25, No. 2, P. 135.

Mason, J. (1986). “Developing Strategic Thinking”. **Long Range Planning**, Vol. 19, No. 3, P. 73.

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الكريم ...

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

تحية طيبة وبعد:

يروم الباحثان إجراء دراسة بعنوان " **أنماط التفكير الإستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن** ". ولتحقيق الهدف الرئيس لهذه الدراسة فقد قام الباحثان ببناء أداة لقياس درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي ؛ ونظراً لكونكم من العاملين في الميدان، نرجو منكم الإجابة عن الأداة المرفقة طياً بما يتناسب ورأيك الشخصي وحسب التعليمات المرفقة، هذا وسوف يكون للمعلومات التي تقدمها أثر فعَّال على نتائج الدراسة، علماً بان البيانات الشخصية سوف تُعامل بسرية تامة، وسوف تستخدم لغايات البحث فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير لحسن تعاونكم

الباحثان:

د. يحيى محمد شديفات

جامعة آل البيت/ كلية العلوم التربوية

د. محمد عبود الحراحشة

جامعة البلقاء التطبيقية/كلية الطفيلة الجامعية التطبيقية

البيانات الشخصية:

أرجو تعبئة البيانات التالية بوضع (X) في الخانة التي تنطبق على حالتك.

١. المركز الوظيفي: ☐ مدير عام ☐ مدير تربية وتعليم

☐ مدير مختص ☐ رئيس قسم

٢. المؤهل العلمي: ☐ دكتوراه ☐ ماجستير

☐ بكالوريوس + دبلوم عالي ☐ دبلوم متوسط فما دون

٣. سنوات الخبرة في العمل الإداري:

☐ أقل من ٥ سنوات ☐ ٥- ١٠ سنوات

☐ أكثر من ١٠ سنوات

استبانه قياس درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب إزاء كل عبارة من العبارات التالية:

الرقم	الفقـــرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١.	اعمل على إتاحة فرص تربوية متجددة					
٢.	أفكر بالبديل الذي يعبر عن طموحاتي الذاتية					
٣.	استثمر الفرص التربوية المتاحة لأبناء المجتمع					
٤.	اهتم بالبديل الذي يسهم في تحقق أهداف النظام التربوي					
٥.	أبادر في استثمار الفرص التربوية الجديدة في حال تحقيق مصالح المجتمع					
٦.	أسعى إلى فهم المشكلة في إطارها المجرد					
٧.	أبين مكونات وخصائص الفرص التربوية قبل التعامل معها					
٨.	أسعى إلى فهم المشكلة بتفصيلاتها					
٩.	أستند إلى أفكاري الخاصة في رصد البيئة التربوية الخارجية					
١٠.	أتعامل مع موضوعات جديدة غير مألوفة					
١١.	أستند إلى الحقائق في رصد محتوى البيئة التربوية الخارجية					
١٢.	أتعامل مع موضوعات قائمة ومعتادة					

الرقم	الفقـــرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١٣.	أطرح معالجات شمولية للمشكلات التربوية					
١٤.	أبتعد عن هدر الوقت في جمع البيانات المفصلة عن المشكلة					
١٥.	أطرح معالجات متوازنة لجزئيات المشكلة التربوية التي أواجهها					
١٦.	أجمع بيانات مفصلة عن المشكلة دون الاكتراث بالوقت					
١٧.	أجري تغييرات شمولية في العمليات التي تمارسها التربية لتحقيق أهدافها					
١٨.	أستخدم طرقاً جديدة في حل المشكلات					
١٩.	أجري تغييرات تدريجية في العمليات التي تمارس لتحقيق أهداف النظام التربوي					
٢٠.	أستخدم طرقاً مألوفة في حل المشكلات					
٢١.	أبدي المرونة في التعامل مع العاملين في النظام التربوي من منطلق شمولي					
٢٢.	أحبذ التعامل مع المواقف التي يكتنفها الغموض					
٢٣.	أقبل قدراً محدودا من المرونة في التعامل مع العاملين في النظام التربوي					
٢٤.	أحبذ التعامل مع المواقف الواضحة					
٢٥.	أولي اهتماماً بالنتائج أكثر من الاهتمام بالحلول					
٢٦.	أبني رؤيتي للمستقبل بالاعتماد على خبرتي الشخصية					

الرقم	الفقـــرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٧.	أولي اهتماماً بالحلول أكثر من الاهتمام بالنتائج					
٢٨.	أبني رؤيتي للمستقبل بالاعتماد على معطيات الواقع					
٢٩.	أفكر بالأطر القيمية التربوية في كل عمل أمارسه					
٣٠.	أفهم المشكلة بالاعتماد على المفهوم النظري الدال عليها					
٣١.	أهتم بتحقيق أهداف النظام التربوي بغض النظر عن قيمه					
٣٢.	أفهم المشكلة بالاعتماد على محددات الواقع					
٣٣.	انتقي المواقف المرغوبة وبأقل قدر من القواعد والإجراءات					
٣٤.	اتبع القوانين تجاه المواقف التربوية المعروضة					
٣٥.	أكتفي بالوصف النظري لبناء المواقف التربوية					
٣٦.	أعتمد على الوصف الكمي لبناء المواقف التربوية					
٣٧.	أفهم المشكلة بالاعتماد على المفهوم السلوكي الدال عليها					